Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis

Triinu Aaviku

STUUDIUMISSE LISATUD SÕNALISE TAGASISIDE SISU JA TONAALSUS NING TAGASISIDESTAVA ÕPETAJA ARUSAAMAD ENDA LISATUD TAGASISIDEST

bakalaureusetöö

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2020

Resümee

Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsus ning tagasisidestava õpetaja arusaamad enda lisatud tagasisidest

Tagasisidel on oluline roll õpilaste õppeprotsessis. Sellest tulenevalt oli bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada, missugune on õpilastele õpetaja poolt Stuudiumi kaudu edastatud sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsus ning mis eesmärkidel ja missugust tagasisidet õpetaja enda sõnul Stuudiumisse lisab. Selleks viidi läbi intervjuu valimisse kuulunud õpetajaga ning tehti väljavõtted tema poolt Stuudiumisse lisatud sõnalisest tagasisidest. Andmeid analüüsiti induktiivse ja deduktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Uurimistulemustest selgus, et Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside hulgas oli erineva tonaalsusega sõnalist tagasisidet, mis täpsustas hinde kujunemist, tõi välja õpilase puudujääke ja tugevusi või edastas tunnisisest ja -välist informatsiooni. Intervjuust õpetajaga selgus, et sõnalisel tagasisidel on kolm eesmärki – õpilaste aitamine, õpilaste motivatsiooni säilitamine ning ülevaate pakkumine lapsevanematele ja õpetajale –, mille täitmiseks edastatakse eelkõige positiivset ja motiveerivat sõnalist tagasisidet.

Märksõnad: Stuudium, sõnaline tagasiside, õpetaja arusaamad

Abstract

The nature and tonality of feedback given to students through an online education information system (Stuudium) with one teacher's perceptions of their given feedback

Feedback has an importance in the students' learning process. This research aims to ascertain the nature and tonality of feedback given through Stuudium with one teacher's perceptions of the purpose and nature of their given feedback. An interview was conducted with a teacher, whose feedback written to Stuudium was recorded. Both inductive and deductive qualitative content analysis was used. The findings show different tonalities appearing in the feedback given through Stuudium, which can by nature specify the grade, identify the strengths-weaknesses of the student or contain in-class/out-of-class information. The interview indicated three purposes of feedback – helping students, motivating students and giving an overview to parents and the teacher. Therefore, the given feedback was said to be mostly positive and motivating.

Keywords: Stuudium, feedback, teacher's perceptions

Sisukord

1. Sissejuhatus 4
1.1. Sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsus 5
1.2. Sõnalise tagasiside edastamine õpetajate vaatepunktist 6
2. Metoodika 8
2.1. Valim 9
2.2. Andmekogumine 9
2.3. Andmeanalüüs 11
3. Tulemused 14
3.1. Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu 14
3.2. Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside tonaalsus 16
3.3. Sõnalise tagasiside eesmärk ja Stuudiumisse lisatav tagasiside õpetaja sõnul 18
4. Arutelu 21
Tänusõnad 26
Autorsuse kinnitus 26
Kasutatud kirjandus 27
Lisad
Lisa 1. Väljavõte ekraanivideost
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

1. Sissejuhatus

Õpetajatel on võimalus mõjutada õpilaste motivatsiooni ja enesehinnangut nii positiivselt kui ka negatiivselt. Seejuures võivad õpetajad mõjutada ka õpilaste seatud eesmärke ning õpilaste pühendumust neile eesmärkidele (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Üks võimalik mõjutamisvahend on tagasiside, mis on lahutamatu osa kogu õppeprotsessist. Tavapäraselt on koolides kasutatud hindelist tagasisidet, näiteks viiepallisüsteemi, mis annab tulemuste kohta üheselt mõistetava signaali (Aksen et al., 2018). Aina enam on aga tõestust saanud, et hindeline tagasiside koos sõnalise kommentaariga on efektiivsem kui pelgalt hindeline tagasiside (Crooks, 1988; O'Donovan, den Outer, Price, & Lloyd, 2019; Salumaa & Talvik, 2009). Eesti koolides toimub Akseni jt (2018) sõnul järk-järguline hindamissüsteemi muutmine, ajendatuna numbrilise hindamise piiratud võimest edastada infot õpilase saavutatud õpitulemuste kohta. Seetõttu on varasemate uurimuste põhjal hakatud tähelepanu pöörama sõnalise tagasiside edastamisele, mis on Sadleri (1998) sõnul kirjalik refleksioon õpilase sooritusest.

Sõnalise tagasiside kasutamisel on omadusi, mis on õppeprotsessi ja õpilaste heaolu seisukohalt olulised. Näiteks annab sõnaline tagasiside võimaluse vähendada õpilaste hetketeadmiste ja soovitud teadmiste vahet ehk suunab tähelepanu sellele, mida õpilane veel arendama peaks (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989). Asjakohane sõnaline tagasiside arendab muuhulgas ka õpilaste enesejuhtimise oskusi (Baleni, 2015; Hattie & Timperley, 2007; Llorens, Vidal-Abarca, & Cerdán, 2016; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Põhikooli riiklikus õppekavas (2018) on välja toodud, et õpilane peab suutma oma õppimist analüüsida ja juhtida, seega on autori arvates enesejuhtimise ja -hindamise oskuste arendamine oluline. Ka Salumaa ja Talviku (2009) sõnul on just sõnaline tagasiside tõhus õpilaste arengu toetamisel ning õpiedu ja -tahte tagamisel.

Eestis edastab osa õpetajatest sõnalist tagasisidet ka Stuudiumi kaudu (Aksen et al., 2018), mis on olemuselt e-päevik. Autorile teadaolevalt ei ole Eesti põhikoolides Stuudiumi kaudu edastatava sõnalise tagasiside olemust palju uuritud. Kuna sõnaline tagasiside võib õpilastele nii positiivselt kui ka negatiivselt mõjuda (Hattie & Timperley, 2007), on oluline sõnalise tagasiside uurimisele tähelepanu pöörata. Selleks sõnastati bakalaureusetöö uurimisprobleem: missugune on Stuudiumi kaudu õpilastele edastatud sõnaline tagasiside ning missugused on õpetaja arusaamad Stuudiumi kaudu tagasiside edastamisest. Järgnevalt antakse kirjanduse põhjal ülevaade sõnalise tagasiside sisust ja tonaalsusest ning tuuakse varasemate uurimuste põhjal välja õpetajate arusaamad sõnalise tagasiside edastamisest.

1.1. Sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsus

Aksen jt (2018) on sõnalist tagasisidet defineerinud kui sõnalist kommentaari, mis õpilasele saadud hinnet paremini selgitab. Selline definitsioon on kooskõlas varasema uurimusega, mis väidab, et õpetajate arvates võib sõnaline tagasiside sisaldada näiteks kommentaare töö ja õpilase edasiliikumise kohta, selgitusi, konstruktiivset kriitikat või refleksiooni, julgustust, töö tugevuste ja puudujääkide väljatoomist, nende puudujääkide parandamist ehk edasisi juhiseid või ka kokkuvõtvaid kommentaare ehk ülevaate edastamist (Hattie & Clarke, 2019). Neid väljatoodud sõnalise tagasiside sisu osasid ühendab autori arvates nende eesmärk õpilasele hinnet või sooritust paremini selgitada ning seeläbi õppimist vajaduspõhiselt suunata.

Varasema kirjanduse põhjal on peamised sõnalise tagasiside sisu osad järgmised:
1. *Tugevused ja puudujäägid* – sõnaline tagasiside võib välja tuua õpilase tugevusi või puudujääke (Hattie & Timperley, 2007; Jug, Jiang, & Bean, 2019). Kusjuures Crooksi (1988) sõnul tuleks tugevusi ja puudujääke esitada täpselt ja vajaduspõhiselt, keskendudes sellise informatsiooni edastamisele, mis on konkreetse õpilase arengu seisukohalt vajalik.
2. *Edasised juhised* – sõnaline tagasiside võib vahendada edasisi juhiseid (Cookson, 2017; Edgerly, Wilcox, & Easter, 2018). Selleks võib tagasisides esitada õppimisele lähenemiseks teistsuguseid strateegiaid või detailsemalt õpilase mõistetut või mittemõistetut kirjeldada (Hattie & Timperley, 2007). Edasised juhised on Hattie ja Clarke'i (2019) ning Salumaa ja Talviku (2009) sõnul õpilaste jaoks kõige olulisem ja tahetum sõnalise tagasiside osa.
3. S*elgitused* – sõnaline tagasiside võib sisaldada selgitusi (Cookson, 2017; Salumaa & Talvik, 2009), tavaliselt eesmärgiga õpilasele hinde sisu paremini selgitada (Aksen et al., 2018). Selgituseks sobib Salumaa ja Talviku (2009) sõnul mõne reegli või näite toomine.
4) *Julgustus* – sõnaline tagasiside võib sisaldada õpilasi julgustavat ehk motiveerivat informatsiooni (Hattie & Clarke, 2019; Salumaa & Talvik, 2009). Sealhulgas võib sõnaline tagasiside sisaldada näiteks kiitust (Hattie & Yates, 2014).

Lisaks on varasemad uurimused näidanud, et sõnaline tagasiside võib mõjuda nii positiivse kui ka negatiivsena. Hattie ja Timperley (2007) ja Mulliner ja Tuckeri (2017) sõnul on ainult negatiivne tagasiside ehk ainuüksi vigade väljatoomine ning teisalt ka ainuüksi positiivne tagasiside ehk kiitmine ebaefektiivsed. Positiivne tagasiside väljendub tavaliselt kiitmises ning see võib õppimist nii soosida kui ka tagasi hoida. Ühest küljest võib positiivne tagasiside enesehinnangut ja õpihimu tõsta, teisalt võib positiivne tagasiside aga tähelepanu vajalikult eemale suunata (Hattie & Yates, 2014). Schwartzi, Tsangi ja Blairi (2016) raamatus selgitati seda nii – võimetepõhine (näiteks „oled nutikas“) kiitmine võib panna õpilasi arvama, et õppimine põhineb eelkõige sünnipärasel arukusel, mitte soorituse nimel pingutamisel, mis

võib aga kokkuvõttes langetada õpilaste motivatsiooni ning sihikindlust. Lisaks on õpilaste jaoks kehva hinde saamisel ainult positiivne tagasiside segadusttekitav (Mulliner & Tucker, 2017) ja jätab õpilastele mulje, et õpetaja varjab frustratsiooni põhjustamise vältimiseks tõde (Peterson & Irving, 2008). Negatiivse sõnalise tagasiside edastamisega soovitab Wingate (2010) aga eriti ettevaatlik olla – selgus, et keskmisest madalamate tulemustega õpilastele negatiivsete kommentaaride edastamine mõjus neile heidutavana ning vähendas nende õpilaste motivatsiooni ja õpihimu. Inimesed kardavad tavaliselt negatiivset tagasisidet, seega võivad õpilased negatiivset tagasisidet tajuda konstruktiivse kriitika asemel isikliku kriitikana (Schwartz et al., 2016). See on heas kooskõlas Mullineri ja Tuckeri (2017) uurimusest selgunuga, et õpetajad peaksid paraja osa kiitust andma ka nõrgema soorituse puhul, sest ainult negatiivne tagasiside on õpilast kahjustav. Parim viis sõnalise tagasiside edastamiseks on leida tasakaal negatiivse ja positiivse vahel (Mulliner & Tucker, 2017; Peterson & Irving, 2008). See tähendab, et tagasiside peab olema konstruktiivne ja kirjeldav (Jug et al., 2019) ehk hea tagasiside on tasakaalukas segu tugevustest ja konstruktiivsest kriitikast (Denton, Madden, Roberts, & Rowe, 2008). Hattie ja Clarke (2019) väidavad, et nii positiivsel kui ka negatiivsel tagasisidel on õppeprotsessile teatav hea mõju.

Eelnevat kokku võttes võib välja tuua, et nii sõnalise tagasiside sisu kui ka tonaalsus varieeruvad, millest tulenevalt võib sõnaline tagasiside mõjuda õpilastele nii positiivselt kui ka negatiivselt. Sõnaline tagasiside sisaldab tavaliselt selgitusi ning informatsiooni õpilase tugevustest ja puudujääkidest, pakub edasisi juhiseid või on suunatud õpilasi motiveerima. Tonaalsuse koha pealt võib nii positiivne kui ka negatiivne tagasiside õppeprotsessile hästi mõjuda, negatiivse tagasiside edastamisega soovitatakse aga ettevaatlikum olla.

1.2. Sõnalise tagasiside edastamine õpetajate vaatepunktist

Erineval sõnalisel tagasisidel õpilastele ka erinev mõju, kusjuures edastatava tagasiside sisu üle otsustab tavaliselt õpetaja. Seetõttu on oluline saada ülevaade, mis eesmärki sõnaline tagasiside õpetajate sõnul täidab, mida selle edastamine õpetajatelt nõuab ning missugusel viisil õpetajad sõnalist tagasisidet enda sõnul annavad.

Mullineri ja Tuckeri (2017) kohaselt on hinne ilma sõnalise tagasisideta ebaefektiivne. Õpetajate sõnul suunab sõnaline tagasiside õpilast oma vigu parandama ja neist õppima, selleks selgitatakse sõnalise tagasiside kaudu õpilasele tema saadud hinnet täpsemalt ning pakutakse õpilase jaoks sobivaid lahendusi (Lee, Leong, & Song, 2016). Lisaks on õpetajate sõnul edastatav tagasiside detailne (Carless, 2006; Mulliner & Tucker, 2017) ja vajaduspõhine, eesmärgiga suunata õpilast aktiivselt õppimisprotsessis osalema (Lee et al.,

2016). Sõnalise tagasiside eesmärgiga on seotud ka õpetajate püüe arendada õpilase enesehindamisoskusi (Lee et al., 2016). Selleks annavad õpetajad konstruktiivse ja julgustava sõnalise tagasiside kaudu täpseid juhiseid edasiseks (Mulliner & Tucker, 2017). Õpetajate arvamused sõnalise tagasiside eesmärkidest on heas kooskõlas Akseni jt (2018) uurimusega. Nimelt selgus sellest mahukast ja põhjalikust uurimusest, et sõnalise tagasiside üks eelistest ongi õpilaste arengu toetamine läbi õpisaavutuste täpsema kirjeldamise.

Püüe eeltoodud eesmärke täita teeb sõnalise tagasiside õpetaja jaoks üsna ajakulukaks (Lee et al., 2016). Sõnalise tagasiside koostamine nõuab õpetajalt oskuslikku ajaplaneerimist ja head keskendumisvõimet, lisaks tuleb osata vältida võimalikke erinevast tõlgendusest tekkivaid probleeme ehk jälgida sõnastuse sobilikkust (Aksen et al., 2018). Sõnalist tagasisidet edastades on oluline silmas pidada ka väiksemaid aspekte, näiteks Bruno ja Santose (2010) sõnul on sõnalise tagasiside edastamise puhul oluline, et õpetajal oleks hea käekiri. Salumaa ja Talvik (2009) on arvanud, et õpetajal tuleks silmas pidada isegi seda, missuguse kirjutusvahendiga õpilasi tagasisidestada – näiteks punast värvi pastapliiats paistab küll hästi silma, kuid võib mõjuda konfliktse või hinnangulisena. Kõike seda arvesse võttes ei ole üllatav, et Akseni jt (2018) sõnul kirjutavad õpetajad sõnalist tagasisidet tihtipeale kodus ehk töövälisel ajal. Positiivsema poole pealt selgus aga samast uurimusest, et õpilaste probleemid ja tulemused jäävad õpetajale pideva kommenteerimise tõttu hästi meelde ning need kommentaarid võimaldavad ülevaadet õpilase arengu kohta ka lapsevanematele. See võimaldab omakorda efektiivset koostööd kodu ja kooli vahel.

Lee jt (2016) kohaselt arvavad õpetajad, et tagasisidestavad õpilasi vajaduspõhiselt, kuid alati ei pruugi õpetaja arvamused õpilase vajadustest kattuda õpilase arvamustega. Siiski on õpetajad üldiselt rahul tagasisidega, mida õpilastele edastavad ning arvavad, et edastatud tagasiside on enamjaolt arusaadav, vajalik ja õiglane (Mulliner & Tucker, 2017). Hattie ja Yatesi (2014) raamatus väideti, et õpetajad keskenduvad rohkem puudujääkide väljatoomisele ja jätavad edasised juhised pigem tahaplaanile. Põhjuseks pakuti samas raamatus seda, et õpetajad võivad väljatoodud puudujääke juba piisavaks juhtnööriks pidada, mille põhjal peaksid õpilased oskama oma teadmisi täiustada (Hattie & Yates, 2014). Tagasiside efektiivsuseks on tegelikult aga soovitatav eelnevalt õpilastelt küsida, missugust tagasisidet nad enda arvates enim vajavad, et seeläbi edastatavat tagasisidet kriitilise pilguga vaadata ja vastavalt vajadusele muuta (Lee et al., 2016).

Kokkuvõttes peavad õpetajad sõnalise tagasiside eesmärgiks eelkõige õpilase arengu toetamist, edastades täpset ja vajaduspõhist tagasisidet, mis suunab õpilast oma vigadele tähelepanu pöörama ning seeläbi aktiivselt õppeprotsessist osa võtma. Sellise tagasiside

edastamine nõuab aga õpetajatelt nii ajaplaneerimisoskusi kui ka head keskendumisvõimet ja sõnastuse valikut. Õpetajad edastavad enda sõnul õpilastele vajaduspõhist ja enamjaolt arusaadavat tagasisidet, kuid õpetaja arvamused vajaduspõhisest tagasisidest võivad erineda õpilaste arvamustest. Seetõttu on soovitatud õpilastega sõnalise tagasiside teemal vestelda.

Seega kinnitab töö teoreetiline osa, et sõnaline tagasiside võib varieeruda nii sisult kui ka tonaalsuselt ning võib seetõttu mõjuda õpilastele nii positiivselt kui ka negatiivselt. Sõnalise tagasiside edastamist on oluline täpsemalt uurida, sest kuigi on teada, missugust sõnalist tagasisidet üldjoontes efektiivseks peetakse, puudub teave, missugune on õpetajate edastatud sõnaline tagasiside tegelikult ning mida õpetajad edastatud tagasiside eesmärgiks peavad. Sellest tulenevalt on käesoleva bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada, missugune on õpilastele õpetaja poolt Stuudiumi kaudu edastatud sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsus ning mis eesmärkidel ja missugust tagasisidet õpetaja enda sõnul Stuudiumisse lisab. Selleks on sõnastatud järgmised uurimisküsimused:

1. Missugune on Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu?
2. Missuguse tonaalsusega on Stuudiumisse lisatud sõnaline tagasiside?
3. Mis on õpetaja sõnul sõnalise tagasiside eesmärk ja missugust tagasisidet enda sõnul Stuudiumisse lisatakse?

Töö keskendub õpetaja poolt Stuudiumisse nii hindele lisatud kui ka eraldiseisvana (ilma hindeta) õpilase e-päevikusse lisatud sõnalise tagasiside uurimisele. Tunnis suuliselt edastatud tagasisidet, ega tööde peale kirjutatud tagasisidet antud uurimusesse ei kaasata.

2. Metoodika

Eesmärgist tulenevalt on käesolevas bakalaureusetöös kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi. Täpsemalt kvalitatiivset sisuanalüüsi ehk tekstianalüüsi meetodit kvalitatiivsete andmete analüüsiks, mis keskendub kontekstile ning uuritavate andmete erinevuste väljatoomisele (Graneheim, Lindgren, & Lundman, 2017). Kvalitatiivses sisuanalüüsis on oluline uuritava teksti kesksete ja/või uurimisküsimuste koha pealt oluliste tähendustega koodide ja kategooriate leidmine ja omavahel seostamine (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs valiti käesoleva bakalaureusetöö uurimismeetodiks, sest see on kogutud sõnaliste andmete analüüsiks ning uurimisküsimustele vastuste otsimiseks sobilik. Kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemuste juures esitati parema ülevaate pakkumiseks kohati ka asjakohaseid arvandmeid.

2.1. Valim

Käesoleva uurimuse läbiviimiseks kasutati ettekavatsetud valimi strateegiat. Ettekavatsetud valim moodustub eelnevalt uurija määratud kriteeriumide alusel (Palinkas et al., 2015), mis selles uurimuses olid õpilastele järgmised: 1) uuritav õpib põhikoolis ja 2) uuritav saab Stuudiumi kaudu tagasisidet. Uurimusse kaasati üks õpetaja, kellel pidi olema vähemalt ühe aasta pikkune töökogemus põhikooliõpilastega. Uurimuse andmestikuks oli eelnevalt nimetatud kriteeriumitele vastavatele õpilastele õpetaja poolt Stuudiumisse ühe õppeaine raames ühe trimestri jooksul lisatud sõnaline tagasiside.

Esmalt võeti telefoni teel ühendust kooli juhtkonna esindajaga, kellele järgneval kokkusaamisel töö põhimõtteid ja valimi kriteeriume tutvustati. Juhtkonna esindaja pakkus välja ühe õpetaja, kellega seejärel ühendust võeti ning kellele samuti töö põhimõtteid ja valimi kriteeriume tutvustati. Andmekogumisel on uurija kohuseks teadvustada ja vältida võimalikku kahju, mida uurimuse läbiviimine valimissekuulujatele põhjustada võib (British Educational..., 2018). Sellest tulenevalt arutleti eetilisuse ja selle tagamise üle uuritava õpetajaga, kes ligipääsu andmestikule vahendas. Arutelu kaudu jõuti konsensusele, et nõusolekut Stuudiumi väljavõtete tegemiseks küsitakse vaid uuritavalt õpetajalt, sest uurimuse andmestikuks oli Stuudiumisse lisatud sõnaline tagasiside ning õpilaste personaalsed andmed ega kooli nimi ei olnud uurimuse raames olulised. Seega vahendas uuritav õpetaja andmestikku kooskõlas Homani (2001) artiklis esitatuga – andmestiku vahendaja peab käituma eelkõige uuritavate, mitte uurija huvides. Edasi otsustas õpetaja, missugusele klassile edastatud sõnalise tagasiside ta uurimuse jaoks anda soovib, eraldi põhjendust valiku kohta ei küsitud.

Valimisse kuulunud õpetaja oli magistrikraadiga 53-aastane naine, kes oli õpetamisega tegelenud 33 aastat. Lisaks matemaatika õpetamisele oli ta uurimuse ajal klassiõpetaja, andis ühele I kooliastme klassile kehalist kasvatust ja oli osakoormusega algklasside õppejuht. Õpetaja valitud 4. klassis oli 23 õpilast, neist üheksa olid tüdrukud ning 14 poisid. Koolis, kus uuritavat tagasisidet saanud klass õppis, olid matemaatikatunnid tasemerühmadeks jagatud, vastav klass kuulus edasijõudnute hulka. Selles koolis toimus õpe trimestritena ehk õppeaasta oli jaotatud kolmeks trimestriks.

2.2. Andmekogumine

Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsuse uurimiseks koguti dokumente, mis on Gibsoni ja Browni (2009) sõnul kõik tekstid, mida indiviidid aja jooksul tekitavad. Täpsemalt tehti ekraanivideote abil väljavõtted valimisse kuulunud õpetaja poolt

Stuudiumisse lisatud sõnalisest tagasisidest tema valitud klassile ühe õppeaasta jooksul. Sellisel viisil kogutud andmed võimaldavad märgata detaile ning annavad võimaluse korduvaks läbivaatamiseks. Dokumentide kogumiseks saadi valimisse kuuluva õpetajaga kokku, kes arvutis valitud 4. klassi matemaatikatunni päeviku Stuudiumis avas ning kogu andmekogumisprotsessi ajal uurija kõrval oli. Iga trimestri kohta salvestati eraldi videofail. Järgnevalt kirjeldatakse dokumentide kogumist ekraanivideo abil täpsemalt.

Ekraanivideo salvestamiseks kasutati programmi *Screencast-O-Matic*, enne ekraanivideo salvestamist märgiti Stuudiumi päeviku vaates kastikesse „Näita ainult hinnetega tunde“ linnuke. Alustati ekraanivideo salvestamist ning avati ühekaupa toimunud tunnid, selleks klõpsati õpilaste nimekirja üla- või alaosas järjest kuupäevadele (nt *R 07*) ning keriti leheküljel üles-alla nii, et kõigile õpilastele lisatud sõnaline tagasiside salvestuks. Kui kõik I trimestri hinnetega tunnid olid avatud ja seal asuv informatsioon salvestatud, lõpetati esimese ekraanivideo salvestamine ning valmistuti II ja III trimestri informatsiooni sarnaseks salvestamiseks. Lisas 1 on esitatud väljavõte ekraanivideost. Eesmärgiga kindlustada kogutud andmete terviklikkus salvestati ka kokkuvõttev aastahinnete tabel ning võimaliku edasise uurimuse tarbeks salvestati õppeaasta puudumiste tabel ja tunnikirjeldused, mida antud uurimuses ei kasutatud. Kogu andmete salvestamiseks kulus aega ligikaudu poolteist tundi. Andmed salvestati välisele kõvakettale, seejuures veendus uurija pidevalt, et kõvaketas oleks kaitstud ning ei avaldanud originaalandmeid õpilaste ega kooli nimedega kusagil. Käesolevas töös kasutati piiratud töömahu tõttu vaid II trimestri andmeid. Kogutud andmeid, mida käesolevas uurimuses ei kasutatud, analüüsitakse autori poolt tulevase magistritöö raames.

Õpetaja arusaamade uurimiseks viidi läbi struktureerimata intervjuu. Intervjuud saab sobivas suunas ette valmistada (Praakli, 2009), mis võimaldab hankida vajalikku informatsiooni uurimisküsimustele vastamiseks. Intervjuu viidi läbi telefoni teel, sest see oli valimisse kuulunud õpetajale ja uurijale mugavaim. Uurija sõnastas eelnevalt esimese uurimisküsimuse (Mis on õpetaja sõnul sõnalise tagasiside eesmärk ja missugust tagasisidet enda sõnul Stuudiumisse lisatakse?) põhjal kaks põhiküsimust, mis olid järgmised:

1) Mis on sinu arvates Stuudiumi kaudu hinnetele lisatud tagasiside eesmärk?
2) Missugust tagasisidet sa tavaliselt õpilastele Stuudiumi kaudu edastad?

Ülejäänud küsimused kujunesid tulenevalt intervjuust (näiteks „Miks just sellisel viisil tagasiside edastamise kasuks oled otsustanud? Too palun näide.“).

Intervjuud salvestati diktofoniga, et uurija saaks keskenduda kuulamisele, mitte märkmete kirjutamisele (Stuckey, 2014). Intervjuu kestis kokku 16 minutit ja 58 sekundit. Enne intervjuu alustamist selgitati õpetajale intervjuu vajalikkust, küsiti luba diktofoniga

andmete salvestamiseks ning täpsustati, et intervjuus osalemine on vabatahtlik. Intervjuu lõpus tänati õpetajat ja ning lepiti kokku, et uurija edastab bakalaureusetöö peale töö kaitsmist õpetajale. Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks tegi autor peale intervjuu läbiviimist sissekande uurijapäevikusse (vt Lisa 2).

2.3. Andmeanalüüs

Enne andmeanalüüsi valmistati dokumendid ja intervjuu kodeerimiseks ette. Andmeanalüüsil kasutati vaid II trimestri andmeid. Seetõttu loodi Stuudiumi väljavõtete analüüsiks tekstifail, kuhu kirjutati ümber ekraanivideole salvestunud õpetaja poolt II trimestril lisatud sõnaline tagasiside. Selleks kasutati programmi Microsoft Word ning salvestati tekstifail lihtteksti (*plain text*) formaadis *Unicode* kodeeringus. Stuudiumi II trimestri väljavõtetest kujunenud tekstifaili kogumaht oli neli lehekülge 600 sõnaga.

Intervjuu andmete analüüsi ettevalmistamiseks transkribeeriti intervjuu helifail, kasutades programmi Microsoft Word ning salvestades koostatud tekstifail lihtteksti (*plain text*) formaadis *Unicode* kodeeringus. Transkribeerimise täpsus sõltub Straussi (1987) sõnul uurimisküsimusest. Kuna intervjueeritava hääletoon või muud aspektid ei olnud uurimisküsimuse seisukohalt olulised, ei toodud neid ka transkriptsioonis välja. See-eest transkribeeriti kogu intervjuu sõna-sõnalt ning intervjueeritava ja uurija öeldust ei jäetud midagi välja. Helifaili kuulati kolm korda ning vajadusel täiendati transkriptsiooni, et ükski intervjuu osa tähelepanuta ei jääks. Intervjuu transkribeerimiseks kulus ligikaudu kaks tundi, tekkis kuus lehekülge teksti 2420 sõnaga. Tervikliku ülevaate saamiseks andmetest loeti transkriptsiooni mitu korda (Zarshenas et al., 2014), see valmistas uurijat edasiseks andmeanalüüsiks ette. Järgnevalt kirjeldatakse iga uurimisküsimuse andmeanalüüsi täpsemalt.

Esimese uurimisküsimuse (Missugune on Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu?) andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mida suunab Creswelli (2007) sõnul uurija kogutud andmestik ehk ei keskenduta varasematele teooriatele või uurija vaatenurkadele. Ettevalmistatud tekstifail kodeeriti programmiga *QCAmap*, kodeerimisel loeti üks sõnaline tagasiside üheks tähenduslikuks üksuseks, millele seejärel sobiv kood sõnastati. Näiteks sõnastati sõnaline tagasiside „Miinus“ koodi *hinde tugevus* alla ning sõnaline tagasiside „Korrutustabel pähe!“ koodi *puudujääk* alla. Osa tähenduslikke üksusi sõnastati sobivuse alusel rohkem kui ühe koodi alla, näiteks sõnaline tagasiside „Miinus. *Kirjalik jagamine*!“ sõnastati koodide hinde tugevus ja *puudujääk* alla. Esimese uurimisküsimuse andmete esmasel kodeerimisel tekkis kokku 14 koodi.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamise eesmärgil viidi läbi korduvkodeerimine kahe nädalase vahega ning juhendaja kaaskodeeris osa andmetest. Järgmisena koondati tekkinud koodid sisu sarnasuse alusel kategooriatesse. Näiteks koondati ülaltoodud kood *hinde tugevus* kategooria hinde kujunemise täpsustamine alla ning ülaltoodud kood *puudujääk* kategooria puudujääkide ja tugevuste väljatoomine alla. Kokku tekkis kolm kategooriat.

Esimese uurimisküsimuse tulemuste esitamist toetati asjakohaste arvandmetega. Selleks loendati tähenduslike üksuste arv koodide ja kategooriate hulgas, mille põhjal esitati vastavad osakaalud protsentidena. Tabelis 1 on esitatud näide koodide ja kategooriate moodustamisest esimese uurimisküsimuse analüüsil.

Tabel 1. Näide koodide ja kategooriate moodustamisest esimese uurimisküsimuse analüüsil

Sõnaline tagasiside	Kood	Kategooria
„Miinus“ „32 p 35-st“ „Miinus. *20,5p 27-st*.“	Hinde tugevus Punktide arv Hinde tugevus, *punktide arv*	Hinde kujunemise täpsustamine
„Puudub vihik!“ „5 minuti jooksul jõudis avada töövihiku!“ „TV kodus. *Tee ise järgi*!“	Puuduvad õppevahendid Käitumine tunnis Puuduvad õppevahendid, *kodune töö*	Tunnisisene ja -väline informatsioon

Teise uurimisküsimuse (Missuguse tonaalsusega on Stuudiumisse lisatud sõnaline tagasiside?) andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset deduktiivset sisuanalüüsi, mille käigus Brauni ja Clarke’i (2006) sõnul teatud aspekte detailsemalt analüüsitakse, et andmestikku etteantud mudelisse sobitada. Analüüsiks kasutati programmi *QCAmap*. Kodeerimismaatriksi loomisel toetuti Sheaferi (2006) uurimusele, loodud kodeerimismaatriks koosnes kolmest järgnevast kategooriast:

1) positiivne – tähelepanu juhtimine positiivsele;

2) negatiivne – tähelepanu juhtimine negatiivsele;

3) neutraalne/kirjeldav – teavitus või tähelepanu juhtimine neutraalselt.

Teise uurimisküsimuse analüüsil ei loetud üht sõnalist tagasisidet alati ühe tähendusliku üksuse alla, sest üks sõnaline tagasiside ei väljendanud tihtipeale vaid üht tonaalsust. Näiteks sõnalisest tagasisidest „Miinus. 12p 30st“ määratleti kaks tähenduslikku üksust „*Miinus*“ ja „12p 30st“, mis kodeeriti vastavalt kategooria *negatiivne* ning kategooria neutraalne alla.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks viidi läbi korduvkodeerimine kahe nädalase vahega, lisaks kaaskodeeris juhendaja osa teise uurimisküsimuse andmetest, erinevuste puhul arutati konsensusele jõudmiseni. Järgmise etapina jaotati sisu sarnasuse

alusel kategooriate alla kuulunud tähenduslikud üksused omakorda alakategooriatesse. Näiteks kategooria *negatiivne* jaotati tähenduslike üksuste sisu sarnasuse alusel omakorda alakategooriateks nõrgemapoolne sooritus ja puudujääkide rõhutamine. Tabelis 2 on esitatud näide kategooriatest alakategooriate moodustamisest teise uurimisküsimuse analüüsil.

Tabel 2. Näide kategooriatest alakategooriate moodustamisest

Kategooria	Tähenduslik üksus	Alakategooria
Negatiivne	„Miinus“	Nõrgemapoolne sooritus
	„Korrutustabel ei ole peas!“ „Hooletusvead!“ „Su töö näeb kole välja!“	Puudujääkide rõhutamine

Teise uurimisküsimuse tulemuste esitamist toetati samuti asjakohaste arvandmetega. Selleks loendati samamoodi tähenduslike üksuste arv koodide ja kategooriate hulgas, mille põhjal esitati vastavad osakaalud protsentidena.

Kolmanda uurimisküsimuse (Mis on õpetaja sõnul sõnalise tagasiside eesmärk ja missugust tagasisidet enda sõnul Stuudiumisse lisatakse?) vastuse leidmiseks kasutati andmestikuna intervjuud õpetajaga. Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mida teostati programmis *QCAmap*. Uurimisküsimusest tulenevalt kodeeriti intervjuu kahes osas ehk eraldati küsimused „Mis on õpetaja sõnul hinnetele lisatava tagasiside eesmärk?“ ja „Missugust tagasisidet õpetaja enda sõnul Stuudiumisse lisab?“ Teksti loeti tähendusliku üksuse leidmiseni, milleks oli kolmanda uurimisküsimuse kontekstis tervikmõtet edasi andev sõna, lauseosa, lause või lõik. Tähenduslikele üksustele sõnastati sobivad koodid, näiteks sõnastati tähenduslik üksus „Siis ta teab, mida ta oskab, kuidas ta oskab ja mida peab juurde õppima“ koodi *puudujääk-tugevus* alla. Seejärel koondati tekkinud koodid sisu sarnasuse alusel kategooriatesse. Näiteks koondati ülaltoodud kood *puudujääk-tugevus* koos koodide *kokkuvõte* ja *märkused* kategooria õpilaste aitamine alla. Kokku tekkis kuus kategooriat, millest kolm olid aluseks uurimisküsimuse esimese poole tulemuste esitamisel ning kolm teise poole tulemuste esitamisel.

Kolmanda uurimisküsimuse tulemuste esitamisel tehti kokkuvõtteid koodide alla määratud tähenduslikest üksustest ning esitati tsitaate intervjuust. Eesti keele õigekirja silmas pidades toimetati tulemuste esitamisel vähesel määral intervjuust väljavõetud tsitaate.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks pidas autor andmeanalüüsi vältel ka uurijapäevikut. Näiteks märgiti uurijapäevikusse autorile raskusi valmistanud osad (vt Lisa 2).

3. Tulemused

Järgnevalt esitatakse kolmes alapeatükis uurimisküsimuste kaupa andmeanalüüsil selgunud tulemused. Selleks kirjeldatakse kujunenud kategooriate sisu täpsemalt, mida toetatakse vastavalt näidetega Stuudiumisse lisatud sõnalisest tagasisidest või tsitaatidega intervjuust. Tulemusi, mis kirjeldavad Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsust, on toetatud ka asjakohaste arvuliste andmetega.

3.1. Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu

Selles alapeatükis esitatakse uurimistulemused, mis vastasid uurimisküsimusele „Missugune on Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu?“ Stuudiumi väljavõtete põhjal kirjutas õpetaja II trimestril kokku 116 sõnalist tagasisidet, millest 103 hinde juurde ning 13 eraldiseisvana (ilma hindeta) õpilase e-päevikusse. Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu jagunes kolmeks kategooriaks – **hinde kujunemise täpsustamine**, **puudujääkide ja tugevuste väljatoomine** ning **tunnisisene ja -väline informatsioon**. Järgnevalt kirjeldatakse nende kategooriate sisu täpsemalt.

Esimene kategooria ehk **hinde kujunemise täpsustamine** kujunes viiest koodist – *hinde tugevus*, *kiitmine*, *punktide arv*, *hinnatava sisu* ja *hinde võimalik muutumine* – ning moodustas kogu II trimestril Stuudiumisse lisatud sõnalisest tagasisidest 77,6%. Õpetaja lisas hinde kujunemist täpsustavat sõnalist tagasisidet II trimestril 90 hinde juurde, eraldiseisvana sellist tagasisidet ei lisatud. Esimese kategooria sõnalise tagasiside hulgas oli kaheksa sellist sõnalist tagasisidet (8,9% 90st), mis määrati rohkem kui ühe koodi alla. I kategooria koodid ning vastavad osakaalud olid järgmised:

1. *Hinde tugevus* (51,1% 90st ehk 46 hinde juures) – sõnaline tagasiside väljendas, kas hinne on tugeva- või nõrgemapoolne, selleks kasutas õpetaja väljendeid „Pluss“ või „Miinus“.

2. *Kiitmine* (35,6% 90st ehk 32 hinde juures) – sõnaline tagasiside koosnes kiitmist väljendavast sõnast või fraasist, selleks kasutas õpetaja näiteks väljendit „Super“.

3. *Punktide arv* (13,3% 90st ehk 12 hinde juures) – sõnaline tagasiside esitas töö eest saadud punktide arvu, näiteks „33,5 p 35-st“.

4. *Hinnatava sisu* (5,6% 90st ehk viie hinde juures) – sõnaline tagasiside täpsustas, mille eest hinne pandi, näiteks „Tunnitöö“.

5. *Hinde võimalik muutumine* (3,3% 90st ehk kolme hinde juures) – sõnaline tagasiside andis märku hinde võimalikust muutumisest õpetaja või õpilase tegutsemisel, näiteks „K, 9.01 õpime veel, siis saad hinnet parandada“.

Teine kategooria ehk **puudujääkide ja tugevuste väljatoomine** kujunes neljast koodist – *puudujääk, tugevus, isiklik kommentaar* ja *täpsustus* – ning moodustas kogu II trimestril Stuudiumisse lisatud sõnalisest tagasisidest 29,3%. Õpetaja lisas puudujääke ja tugevusi väljatoovat sõnalist tagasisidet II trimestril 30 hinde juurde ja neli korda õpilaste e-päevikusse eraldiseisvana, kokku 34 korda. Teise kategooria hinnetele lisatud sõnalise tagasiside hulgas oli seitse sellist sõnalist tagasisidet (23,3% 30st), mis määrati rohkem kui ühe koodi alla. II kategooria koodid ning vastavad osakaalud olid järgmised:

1. *Puudujääk* (70,6% 34st ehk 21 hinde juures, kolm eraldiseisvana) – sõnaline tagasiside edastas õpilase või töö puudujääke, näiteks „Hooletusvead“.

2. *Tugevus* (17,6% 34st ehk kuue hinde juures) – sõnaline tagasiside sisaldas informatsiooni õpilase või töö tugevustest, näiteks „Kiirust, aega ja teepikkust oskad leida“.

3. *Isiklik lisakommentaar* (20,6% 34st ehk kuue hinde juures, üks eraldiseisvana) – sõnaline tagasiside oli isiklik, näiteks „Ära protesti! Usu endasse, siis on kõik võimalik“.

4. *Täpsustus* (11,8% 34st ehk nelja hinde juures) – sõnaline tagasiside väljendas arusaamatust või täpsustas töös tehtud vigu, näiteks „Kuhu sa tehted tegid“ või „1t=1000 kg“.

Kolmas kategooria ehk **tunnisisene ja -väline informatsioon** kujunes viiest koodist – *järelaitamistund, käitumine tunnis, puuduvad õppevahendid, kodune töö* ja *mitteilmumine* – ning moodustas kogu II trimestril Stuudiumisse lisatud sõnalisest tagasisidest 18,1%. Õpetaja lisas tunnisisest ja -välist informatsiooni edastavat sõnalist tagasisidet II trimestril kaheksa hinde juurde ning üheksa korda õpilaste e-päevikusse eraldiseisvana, kokku 17 korda. Kolmanda kategooria sõnalise tagasiside hulgas oli üks hindele lisatud sõnaline tagasiside ning kolm eraldiseisvana lisatud sõnalist tagasisidet, mis määrati rohkem kui ühe koodi alla (23,5% 17st). III kategooria koodid ning vastavad osakaalud olid järgmised:

1. *Järelaitamistund* (64,7% 17st ehk viie hinde juures, kuus eraldiseisvana) – sõnaline tagasiside oli teavitus järelaitamistunni toimumisest, näiteks „Ootan Sind N, 14.02 13.10 järelaitamistundi“.

2. *Käitumine tunnis* (11,8% 17st ehk kahe hinde juures) – sõnaline tagasiside suunas tähelepanu õpilase käitumisele tunnis, näiteks „Oled olnud sel nädalal väga, väga tubli“.

3. *Puuduvad õppevahendid* (23,5% 17st ehk ühe hinde juures, kolm eraldiseisvana) – sõnaline tagasiside sisaldas infot õpilase puuduvatest õppevahenditest, näiteks „TV kodus“.

4. *Kodune töö* (5,9% 17st ehk ühe hinde juures) – sõnaline tagasiside sisaldas informatsiooni kodusest tööst, näiteks „Tee ise järgi“.

5. *Mitteilmumine* (17,6% 17st ehk kolm korda eraldiseisvana) – sõnaline tagasiside sisaldas informatsiooni õpilase mitteilmumise kohta, näiteks „Kahjuks X ei osalenud“.

Kokkuvõtval eesmärgil on tabelis 3 esitatud Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside kategooriad, nende osakaalud kogu II trimestri tagasisidest ning asjakohased näited.

Tabel 3. Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside kategooriad, nende osakaalud kogu II trimestri sõnalisest tagasisidest ja näited

Kategooria	Osakaal	Näited sõnalisest tagasisidest
Hinde kujunemise täpsustamine	77,6%	„Suurepärane töö! 35 p 35-st!“; „Miinus“; „Pluss“; „24 p 35-st“; „Lisaülesanne“; „Tunnitöö“; „Õpi kirjalikult jagama! Hinne jääb siis kehtima!“; „Super!“; „Tubli!“; „Kiitus! Olid super!“
Tugevuste ja puudujääkide väljatoomine	29,3%	„Õppima tuleb hakata! Sa tead reegleid, aga arvutada ei oska!“; „Teisendamine!“; „Kiirust, teepikkust ja aega oskad leida“; „Pingutasid üle!“; „1t=1000 kg!“; „Kuhu sa tehted tegid?“
Tunnisisene ja -väline informatsioon	18,1%	„Täna peale 5. tundi õppisime pindala ja ümbermõõdu leidmist. Kahjuks X ei osalenud“; „TV kodus. Tee ise järgi!“; „Puudub vihik!“; „Kiitus! Oled olnud sel nädalal väga, väga tubli!“

Seega täpsustas II trimestril Stuudiumisse lisatud sõnaline tagasiside hinde kujunemist, edastades näiteks informatsiooni hinde tugevusest, hinnatava sisust või hinde võimalikust muutumisest. Lisaks tõi Stuudiumisse lisatud sõnaline tagasiside välja õpilase tugevusi või puudujääke ning edastas tunnisisest ja -välist informatsiooni, näiteks teavitades järelaitamistunni toimumisest või suunates tähelepanu õpilase käitumisele tunnis.

3.2. Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside tonaalsus

Selles alapeatükis esitatakse uurimistulemused, mis vastasid uurimisküsimusele „Missuguse tonaalsusega on Stuudiumi kaudu lisatud sõnaline tagasiside?“ Stuudiumisse lisatud sõnaline tagasiside kodeeriti tonaalsuse järgi kolme kategooriasse – **positiivne**, **negatiivne** ja **neutraalne**. Üks sõnaline tagasiside ei väljendanud tihtipeale vaid üht tonaalsust, mistõttu määrati II trimestril õpetaja lisatud 116 sõnalisest tagasisidest 140 tähenduslikku üksust. Sellest tulenevalt põhinevad alltoodud osakaalud tähenduslikel üksustel.

Stuudiumi väljavõtetest selgus, et 28,6% II trimestri sõnalisest tagasisidest kuulus kategooria **positiivne** alla ehk oli positiivse tonaalsusega. Sellist sõnalist tagasisidet oli II trimestril kõige vähem. Positiivse tonaalsusega sõnaline tagasiside jagunes väljendatava põhjal omakorda kolmeks alakategooriaks – kiitmine, oskuste rõhutamine ja tugev sooritus. Tabelis 4 on esitatud näited Stuudiumisse lisatud positiivse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest.

Tabel 4. Näited positiivse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest

Kiitmine	Oskuste rõhutamine	Tugev sooritus
„Suurepärane töö“ „Saad küll, kui tahad. Olen sinuga rahul!“	„Sa oskad järkarvudega korrutada ja jagada“ „Teisendamine väga hästi selge“	„Pluss“ „Olid ainus, kes selle korrektselt lahendas!“

Kiitmist väljendas 82,5% positiivse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest, oskusi rõhutas 15% ning tugevat sooritust väljendas 12,5%. Seega 10% ehk neli sõnalist tagasisidet väljendas kahte ülaltoodud alakategooriat, näiteks sõnaline tagasiside „Kiitus! *Oled olnud sel nädalal väga, väga tubli*!“ väljendas nii kiitmist kui ka *tugevat sooritust*.

Kategooria **negatiivne** alla kuulus 37,1% II trimestri sõnalisest tagasisidest. Negatiivse tonaalsusega sõnaline tagasiside juhtis tähelepanu negatiivsele ning jagunes väljendatava põhjal omakorda kaheks alakategooriaks – nõrgemapoolne sooritus ja puudujääkide rõhutamine. Nõrgemapoolset sooritust väljendas üksnes sõnaline tagasiside „Miinus“. Tabelis 5 on esitatud näited negatiivse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest.

Tabel 5. Näited negatiivse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest

Nõrgemapoolne sooritus	Puudujääkide rõhutamine
„Miinus“	„Hooletusvead!“ „Töö vormistamine ei kannata kriitikat!“ „Su töö näeb kole välja! Paigutus!“

Nõrgemapoolset sooritust väljendas 82,7% negatiivse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest ning puudujääke rõhutas 19,2%. Seega 1,9% ehk üks sõnaline tagasiside väljendas mõlemat ülaltoodud alakategooriat („Miinus. Töö vormistamine ei kannata kriitikat!“).

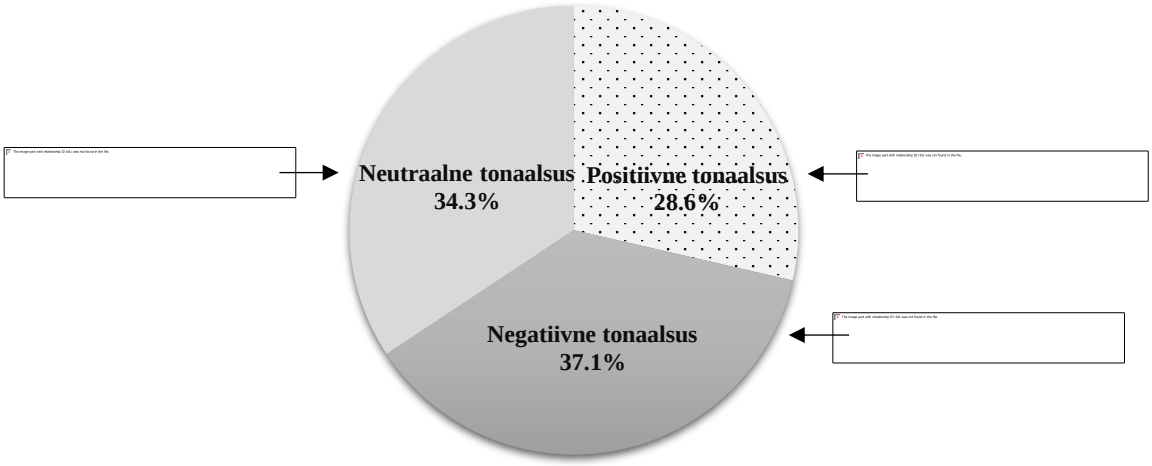
34,3% teise trimestri sõnalisest tagasisidest kuulus kategooria **neutraalne** alla, mis jagunes väljendatava põhjal kolmeks alakategooriaks – tähelepanu suunamine, teatis ning info hinnatavast. Tabelis 6 on esitatud näited neutraalse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest.

Tabel 6. Näited neutraalse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest

Tähelepanu suunamine	Teatis	Info hinnatavast
„Kirjalik jagamine!“ „Korrutustabel!“ „1t=1000 kg“	„TV kodus. Tee ise järgi!“ „Puudub joonlaud!“ „Ootan sind N, 14.02 13.10 järelaitamistundi!“	„33,5 p 35-st“ „Lisaülesanne“ „Tunnitöö“

Tähelepanu suunas 37,5% neutraalse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest, infot hinnatavast väljendas 31,25% ning teatise olemusega oli samuti 31,25%. Seega ei väljendanud ükski sõnaline tagasiside rohkem kui ühte alakategooriat.

Kokkuvõtval eesmärgil on joonisel 1 esitatud II trimestril Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside jaotus tonaalsuse põhjal.



Joonis 1. II trimestril Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside jaotus tonaalsuse põhjal

Seega oli II trimestril Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside hulgas nii positiivse, negatiivse kui ka neutraalse tonaalsusega sõnalist tagasisidet. Positiivne sõnaline tagasiside väljendas kiitmist, tugevat sooritust või rõhutas oskusi. Negatiivne sõnaline tagasiside väljendas nõrgemapoolset sooritust või rõhutas puudujääke. Neutraalne sõnaline tagasiside suunas tähelepanu vajalikule, edastas informatsiooni hinnatavast või oli olemuselt teatis.

3.3. Sõnalise tagasiside eesmärk ja Stuudiumisse lisatav tagasiside õpetaja sõnul

Selles alapeatükis esitatakse uurimistulemused, mis vastasid uurimisküsimusele „Mis on õpetaja sõnul sõnalise tagasiside eesmärk ja missugust tagasisidet enda sõnul Stuudiumisse lisatakse?“ Uurimistulemuste esitamiseks on alapeatükk jaotatud kaheks alateemaks – sõnalise tagasiside eesmärk õpetaja sõnul ning selgitused, missugust tagasisidet Stuudiumisse õpetaja sõnul lisatakse.

Sõnalise tagasiside eesmärk õpetaja sõnul

Intervjuust õpetajaga selgus, et sõnalisel tagasisidel oli kolm eesmärki. Eesmärkideks oli **õpilaste aitamine**, **õpilaste motivatsiooni säilitamine** ning **ülevaate pakkumine nii lapsevanematele kui ka õpetajale endale**. Järgnevalt kirjeldatakse intervjuust selgunud sõnalise tagasiside eesmärke täpsemalt.

Esimene sõnalise tagasiside eesmärk oli **õpilaste aitamine**, mis väljendus õpetaja sõnul õpilastele vajaliku informatsiooni väljendamises. Õpetaja selgitas, et sõnalise tagasiside

eesmärk oli täpsustada, kuidas õpilasel läks, sealhulgas välja tuua õpilase või õpilase töö tugevused ja puudujäägid. Õpetaja sõnul aitab sõnaline tagasiside õpilasi, sest nad saavad teada, mida nad oskasid ja mis on veel vajaka.

> *Nad (õpilased) ütlesid, et on jah hea, et siis me teame, mis meil valesti oli ja me teame, kas me õpime selle ära või küsime sinu käest järelaitamistunnis.*

Lisaks selgitas uurimuses osalenud õpetaja, et ei lisanud tagasisidet ainult Stuudiumisse, vaid kirjutas tagasisidet ka otse tööde peale ning andis õpilastele suulist tagasisidet. Sellest tulenevalt oli õpetaja sõnul Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside eesmärk edastada kokkuvõtlikult kõige olulisemat tagasisidet, mis enamus juhtudel juba varem põhjalikumal kujul õpilaseni jõudnud oli. Näiteks selgitas õpetaja, et kirjutab tavaliselt tööde peale iga ülesande tüübi juurde tagasisidet, kuid lisab Stuudiumisse vaid olulisema.

> *Aga see* (Stuudiumi tagasiside) *on nagu jah siuke üleüldiselt, et kui sa oleksid seda – näiteks kui sa oleksid korrutustabelit osanud –, siis sa oskaksid võib-olla seda ja seda ka lahendada. Siis ta teab, et see on tema valik – õpi ära.*

Teine sõnalise tagasiside eesmärk oli **õpilaste motivatsiooni säilitamine**. Õpetaja arvas, et sõnaline tagasiside võib õpilasi motiveerida või motivatsiooni säilitada. Näiteks selgitas õpetaja, et mitterahuldava hinde asemel lisas ta vahel selgituse järelaitamise aja kohta. Sedasi võis õpetaja sõnul osa õpilasi olla motiveeritumad järelaitamistunnis osalema.

> *Ma arvan, et kui ta selle töö kätte saab, siis ta näeb ise ka, mis vale on. Aga, et see oleks nagu selline, et... Ühesõnaga ma vaatan, et ma ei võtaks seda motivatsiooni alla.*

Kolmas sõnalise tagasiside eesmärk oli uurimuses osalenud õpetaja sõnul **ülevaate pakkumine nii lapsevanematele kui ka õpetajale endale**. Õpetaja selgitas, et kuigi tagasiside on peamiselt suunatud õpilastele, saavad tagasisidet lugedes ka lapsevanemad ülevaate lapse tegemistest. Õpetaja mainitust selgus, et lapsevanematele oli sõnalise tagasiside puhul oluline just õpilase puudujääkide väljatoomine ehk täpsustamine, mida õpilane ei oska.

> *Kui ma vahel lapsevanemategagi olen rääkinud, nad ütlevadki, et nii hea, ma saan teada, mida ta siis ei oska või just see sama, et mis see eesmärk on.*

Lisaks tõi õpetaja välja, et sai Stuudiumisse lisatud sõnalist tagasisidet hiljem vaadata, mis oli vahel abiks trimestrihinnete väljapanemisel või trimestri lõpus kokkuvõtva sõnalise hinnangu andmisel. Õpetaja selgitas, et vaatas Stuudiumisse lisatud sõnalist tagasisidet rohkem sõnalise kokkuvõtva hinnangu andmisel algklassidele. Ülejäänud klasside õpilaste tulemusi, sealhulgas nende tugevusi ja puudujääke mäletas ta üldiselt väikese õpilaste arvu tõttu hästi ning ei tundnud vajadust enda lisatud tagasiside ülevaatamiseks.

Algklassidel kui ma annan (sõnalist kokkuvõtvat hinnangut trimestri lõpus)*, siis ma kindlasti klõpsin need* (õpilastele Stuudiumis antud sõnalise tagasiside) *lahti, et aa sellel oli see või see.*

Kokkuvõttes väljendus esimene sõnalise tagasiside eesmärk ehk õpilaste aitamine vajaliku informatsiooni edastamises õpilastele, mille hulka kuulus tugevuste ja puudujääkide väljatoomine ning kokkuvõtlik tagasiside. Teise tagasiside eesmärgina leidis õpetaja, et sõnaline tagasiside võib õpilasi motiveerida või õpilaste motivatsiooni säilitada. Kolmas sõnalise tagasiside eesmärk väljendus selles, et nii lapsevanemad kui ka õpetaja said sõnalise tagasiside kaudu ülevaate õpilase tulemustest. See tähendab, et sõnaline tagasiside aitas õpetaja sõnul lapsevanematel oma lapse puudujääke mõista ning oli õpetajale vahel abiks trimestrihinnete väljapanemisel või trimestri lõpus sõnalise kokkuvõtva hinnangu andmisel.

Stuudiumisse lisatav tagasiside õpetaja sõnul

Intervjuus selgitas õpetaja ka, missugust tagasisidet ta tavaliselt Stuudiumisse lisab. Selgus, et õpetaja poolt Stuudiumisse lisatav sõnaline tagasiside on õpetaja enda sõnul **pigem positiivne ja motiveeriv**, **individuaalne, vajaduspõhine ja otsekohene** ning **informeeriv**. Õpetaja oli enda lisatud sõnalise tagasisidega pigem rahul, kuid tunnistas, et alati saab paremini. Järgnevalt kirjeldatakse õpetaja selgitusi enda lisatavast tagasisidest täpsemalt.

Esiteks oli õpetaja sõnul Stuudiumisse lisatav tagasiside **pigem positiivne ja motiveeriv**, kohati ka läbi huumori. Õpetaja täpsustas, et positiivne tagasiside ei langeta õpilaste motivatsiooni ning aitab seeläbi õppimisprotsessile kaasa. Õpetaja selgitas, et üritab sõnalises tagasisides esitada puudujääke läbi selle, mida õpilane juba oskab. Läbi huumori edastatud sõnaline tagasiside aitab õpetaja sõnul vältida karjuvat alatooni, mis õpilaste motivatsiooni langetada võib.

Ma olen nagu selline, et ikkagi läbi positiivse. Mitte, et sa ei oska seda, teist ja kolmandat, vaid et, kui sa seda teeksid veel, siis oleks see töö veel parem.

Teisalt selgus intervjuust õpetajaga, et õpetaja lisas Stuudiumisse sõnalist tagasisidet, mis on **individuaalne, vajaduspõhine ja otsekohene**. Õpetaja selgitas, et lisab Stuudiumisse tagasisidet siis, kui see oluline on ning et tal ei ole eesmärki lisada iga hinde juurde eraldi sõnalist tagasisidet, sest kirjutab pikemad selgitused vajadusel töödele või edastab suulise tagasisidena. Stuudiumisse lisatud sõnaline tagasiside oli õpetaja sõnul vahel üsna otsekohene ning oli olemuselt pigem lühike individuaalne kokkuvõte sooritusest.

Kommentaari kirjutad ikkagi siis, kui see on vajalik. Kui tal lihtsalt oligi nagu selline neljane töö, mingid hooletusvead, siis seda alati ei kirjuta.

Õpetajat intervjueerides selgus veel, et Stuudiumisse lisatav sõnaline tagasiside on vahel ka **informeeriv** ehk esitab töö punkte ja harvem märkusi. Näiteks selgitas õpetaja, et lisab hinnetele vahel arusaadavuse eesmärgil punktide arvu. Märkuste lisamise juures selgitas õpetaja, et üritab sõnalise tagasiside abil seostada õpilase ebasobiva käitumise tema tulemustega, et õpilast motiveerida ning tähelepanu vajalikule suunata.

Ma ei armasta kirjutada märkuseid. Aga kui midagi on, siis ma seostan ta hoopis matemaatikaga. Näiteks, et kui sa tunnis sõbraga juttu ei ajaks, siis oleksid su tulemused ka paremad.

Lisaks selgus, et nii õpetaja, õpilased kui ka lapsevanemad suhtuvad Stuudiumi kaudu sõnalise tagasiside edastamisesse positiivselt. Õpetaja tähtsustas Stuudiumi privaatsust, lapsevanemad ja õpilased hindasid õpetaja sõnul täpset ja ülevaatlikku informatsiooni.

Mulle meeldib, sest kui ma tunnis üks ühele räägin, siis kõrv ikka kuuleb, mida teistele öeldakse. See (Stuudium) hoiab selle ära – see (tagasiside) on igaühel privaatne.

Kokkuvõttes selgitas õpetaja, et lisab Stuudiumisse pigem positiivset ja motiveerivat tagasisidet, mis on ka otsekohene, individuaalne ja vajaduspõhine. Lisaks oli õpetaja edastatav tagasiside informeeriv ehk edastas punkte ning märkusi. Muuhulgas selgus, et nii õpetaja, õpilased kui ka lapsevanemad suhtuvad Stuudiumisse lisatud sõnalisse tagasisidesse positiivselt, hinnates Stuudiumi privaatsust ning täpset ja ülevaatlikku informatsiooni.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, missugune on õpilastele õpetaja poolt Stuudiumi kaudu edastatud sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsus ning mis eesmärkidel ja missugust tagasisidet õpetaja enda sõnul Stuudiumisse lisab. Järgnevalt arutletakse varasema kirjanduse toel uurimisküsimuste kaupa olulisemate uurimistulemuste üle ning pakutakse soovitusi edaspidiseks uurimiseks. Arutelu peatüki lõpus esitatakse töö piirangud ja praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimuse (Missugune on Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu?) tulemusena selgus, et Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu koosnes kolmest kategooriast – hinde kujunemise täpsustamine, puudujääkide ja tugevuste väljatoomine ning tunnisisene ja -väline informatsioon. Stuudiumi väljavõtetest selgus, et suurim osa sinna lisatud sõnalisest tagasisidest selgitas õpilasele soorituse eest saadud hinnet täpsemalt või tõi välja õpilase töö puudujääke ja tugevusi. See on kooskõlas Hattie ja Clarke'i (2019) raamatus esitatud mõttega, et sõnaline tagasiside võib muuhulgas sisaldada selgitavaid kommentaare või välja tuua õpilase töö puudujääke ja tugevusi. See, et suur osa Stuudiumisse lisatavast

sõnalisest tagasisidest täpsustab õpilasele hinde kujunemist või toob välja õpilase töö puudujääke ja tugevusi, oli autorile ootuspärane. Nimelt toimub Eesti koolides Akseni jt (2018) sõnul järk-järguline hindamissüsteemi muutmine, mis võib olla ajendatud rahulolematusest tavapärase viiepallisüsteemiga. Sama uurimuse tulemused vihjavad, et ainuüksi numbriline hindamine ei suuda õpilase arengut piisavalt toetada, sest numbriline hinne ei paku õpilasele vajalikus mahus informatsiooni saavutatud õpitulemuste kohta. Seega võib järeldada, et tagasisidestav õpetaja peab oluliseks õpilaste arengu toetamist ning on avatud muutustele hindamissüsteemis. Puudujääke väljatoovat sõnalist tagasisidet lisati II trimestril Stuudiumisse 3,5 korda rohkem kui tugevusi väljatoovat sõnalist tagasisidet. See on heas kooskõlas varasemalt Hattie ja Yatesi (2014) uurimusest selgunuga, et õpetajad keskenduvad tihtipeale töö puudujääkide väljatoomisele.

Lisaks hinde kujunemist täpsustavale ja puudujääke väljatoovale sõnalisele tagasisidele sisaldas väike osa II trimestril Stuudiumisse lisatud sõnalisest tagasisidest tunnisisest ja -välist informatsiooni, näiteks suunast tähelepanu õpilase käitumisele tunnis või teavitas järelaitamistunni toimumisest. See selgunud sõnalise tagasiside sisu osa varasemas kirjanduses otseselt kajastust ei leidnud, kuid kui käsitada järelaitamistunnist teavitavat sõnalist tagasisidet Hattie ja Timperley (2007) uurimuses sõnastatud edasiste juhistena, on sõnalise tagasiside kaudu tunnisisese ja -välise informatsiooni edastamine osaliselt kooskõlas ka varasemate uurimustega. Siiski on mõnevõrra üllatav, et Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside hulgas oli sedavõrd vähe infot, mis suunaks edasiste juhiste kaudu õpilasi oma teadmisi või käitumist parandama. Seda võib selgitada aga Hattie ja Yatesi (2014) uurimus, kus selgus, et õpetajad peavad tihtipeale puudujääkide väljatoomist õpilaste jaoks juba piisavaks juhtnööriks, mille alusel vajakajäänud teadmisi täiendada. Edaspidi on soovitatav Stuudiumisse lisatud sõnalist tagasisidet detailsemalt uurida, toetudes varasemas kirjanduses väljatoodule, et tulemused võimaldaksid üldistavamaid ja selgemalt ülekantavaid järeldusi. Soovitatav on kasutada suuremat valimit ning paluda näiteks Likerti skaalal hinnata erinevaid varasemast kirjandusest selgunud tagasiside sisu osasid. Uurimusse võib kaasata ka intervjuud õpetajatega. Huvitavaks uurimisteemaks oleks ka hinde ja sõnalise tagasiside sisu seotus. Näiteks selgitada välja, kas madalamate hinnete juurde lisatakse rohkem või vähem kiitmist ja motiveerimist väljendavat sõnalist tagasisidet. Selleks on sobilik kombineeritud uurimus.

Teise uurimisküsimuse (Missuguse tonaalsusega on Stuudiumisse lisatud sõnaline tagasiside?) tulemusena selgus, et II trimestril Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside hulgas oli nii positiivse, negatiivse kui ka neutraalse tonaalsusega sõnalist tagasisidet. Positiivne tagasiside väljendub tavaliselt kiitmises (Hattie & Timperley, 2007), ka käesolevas uurimuses

väljendas enamus positiivse tonaalsusega sõnalisest tagasisidest kiitmist. Kiitmine võib Hattie ja Yatesi (2014) sõnul õpilase enesehinnangut ja õpihimu tõsta, aga ka tähepanu vajalikult eemale suunata. Sellest tulenevalt on oluline, et õpetajad leiaksid õige tasakaalu, mille põhjal eesmärgipäraselt antavat tagasisidet analüüsida ning otsustada, missuguse tonaalsusega tagasiside konkreetsele õpilasele sobib. Seda kinnitavad ka Mullineri ja Tuckeri (2017) sõnad - parim viis sõnalise tagasiside edastamiseks leida tasakaal negatiivse ja positiivse vahel. Käesoleva uurimuse tulemuste põhjal võib öelda, et Stuudiumisse lisatud sõnaline tagasiside oli tonaalsuselt võrdlemisi tasakaalus. Edaspidi on soovitatav uurida Stuudiumisse lisatud erineva tonaalsusega sõnalise tagasiside mõju õpilastele. Selleks sobib nii küsimustikule toetuv kvantitatiivne uurimisviis kui ka kvalitatiivne uurimisviis, mis toetub näiteks intervjuudele õpilastega. Lisaks oleks huvitav teada, kas õpetajad hoiavad teadlikult erineva tonaalsusega sõnalise tagasiside vahel tasakaalu ja mida selleks tehakse. Ka neile küsimustele vastamiseks saab kavandada nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset uurimust.

Kolmanda uurimisküsimuse (Mis on õpetaja sõnul sõnalise tagasiside eesmärk ja missugust tagasisidet enda sõnul Stuudiumisse lisatakse?) tulemusena selgus, et Stuudiumisse lisataval sõnalisel tagasisidel oli õpetaja sõnul kolm eesmärki – õpilaste aitamine, õpilaste motivatsiooni säilitamine ning ülevaate edastamine lapsevanematele ja õpetajale endale. Lee jt (2016) sõnul on õpetajate arvates sõnalise tagasiside eesmärk suunata õpilasi oma vigu parandama ja neist õppima. See väide sobib tagasisidestava õpetaja selgitusega sõnalise tagasiside esimesest eesmärgist – sõnaline tagasiside aitab õpilasi, sest nad saavad teada, mida nad oskasid ja mis on veel vajaka. Tulemuste sarnasus ei ole üllatav, sest nagu juba ülal kirjeldatud ongi sõnalise tagasiside eelis õpilastele saavutatud õpitulemuste kohta informatsiooni pakkumine (Aksen et al., 2018). Õpetaja sõnul oli teine sõnalise tagasiside eesmärk õpilaste motivatsiooni säilitamine, mida võib teisisõnu nimetada ka julgustava tagasiside edastamiseks nagu Mullineri ja Tuckeri (2017) uurimuses. See on heas kooskõlas ka Salumaa ja Talviku (2009) raamatus väljatooduga, et sõnalise tagasiside kaudu saab õpilaste õpitahet toetada efektiivsemalt kui üksnes numbrilise hindamisega. Võimaliku edasise uurimisteemana oleks oluline välja selgitada, kuidas õpilased õpetaja edastatud sõnalist tagasisidet tegelikult tajuvad või tõlgendavad. Võimalik, et sarnaselt vajaduspõhisele tagasisidele, mida Lee jt (2016) oma uurimuses kirjeldavad, ei kattu ka õpetajate ja õpilaste arvamused motiveerivast tagasisidest. Kolmas intervjuust selgunud sõnalise tagasiside eesmärk oli pakkuda ülevaadet nii lapsevanematele kui ka õpetajale endale. Seda kinnitab ka Akseni jt (2018) uurimusest selgunu – sõnalise tagasiside edastamine võimaldab lapsevanematele täpsemat ülevaadet lapse arengu kohta, teisalt jäävad õpilaste tulemused

õpetajale pideva kommenteerimise tõttu hästi meelde. Kõik intervjuust selgunud sõnalise tagasiside eesmärgid viitavad veelkord sellele, et uuritav õpetaja peab õpilaste arengu toetamist oluliseks. Edaspidi on soovitatav detailsemalt uurida õpetajate arvamusi sõnalise tagasiside eesmärkidest. Suurema õpetajatest koosneva valimi seas oleks otstarbekas läbi viia küsitlus, kus palutakse hinnata erinevaid varasemast kirjandusest selgunud sõnalise tagasiside eesmärke näiteks Likerti skaalal.

Eeltoodud sõnalise tagasiside eesmärkide täitmiseks lisas õpetaja Stuudiumisse enda sõnul pigem positiivset ja motiveerivat tagasisidet, mis oli ka individuaalne, vajaduspõhine, otsekohene ning sisaldas vahel punktide arvu või märkusi. Intervjueeritud õpetaja oli edastatava tagasisidega pigem rahul, kuid tunnistas, et alati saab paremini. See on heas kooskõlas Mullineri ja Tuckeri (2017) uurimusega, kus väideti, et õpetajad on üldiselt edastatava tagasisidega rahul ning arvavad, et see on enamjaolt arusaadav, vajalik ja õiglane. Ometigi vihjab varasem kirjandus, et õpetajate ja õpilaste nõudmised tagasisidele võivad erineda, mistõttu ei pruugi õpetajad alati õpilasi vajaduspõhiselt tagasisidestada (Lee et al., 2016). Intervjuust selgus muuhulgas, et lapsevanemate jaoks on õpetaja sõnul oluline eelkõige puudujääke väljatoov sõnaline tagasiside. Õpetajate, lapsevanemate ja õpilaste võimalikud erinevad nõudmised tagasisidele panevad mõtlema, kuivõrd oleks vajalik hindamisteemaliste vestluste pidamine, mis täpsustaksid sõnalise tagasiside edastamise viisi. Näiteks sobiks sõnalise tagasiside edastamise ja nõudmiste teemal arutleda arenguvestlusel, millest võtab tavaliselt osa nii õpetaja, õpilane kui ka lapsevanem. Samal teemal arutlemine võib olla sobilik ka lastevanemate koosolekutel. Ka Lee jt (2016) on soovitanud tagasiside efektiivsuseks eelnevalt õpilastelt küsida, missugust tagasisidet nad enda arvates enim vajavad, et seeläbi edastatavat tagasisidet kriitilise pilguga vaadata ja vastavalt vajadusele muuta. Edaspidi on soovitatav uurida õpetajate, lapsevanemate ja õpilaste ootusi ning nende ootuste võimalikke erinevusi Stuudiumisse lisatud sõnalisele tagasisidele. Uurimust võib läbi viia näiteks kvantitatiivsena, paludes erinevatel sihtgruppidel Likerti skaalal hinnata sõnalise tagasiside eesmärke ja eelistusi, mida hiljem omavahel võrrelda saaks. Huvitavaid tulemusi võib aga pakkuda ka kvalitatiivne uurimisviis, näiteks intervjuusid kasutades.

Kuigi töö tulemused pakuvad mõtteainet erinevatele osapooltele, esines piiranguid nii andmekogumises kui ka andmeanalüüsis. Andmekogumise koha pealt võis uuritav õpetaja valida klassi, kellele edastas Stuudiumi kaudu rohkem sõnalist tagasisidet, sest õpetajalt ei küsitud klassi valimise kohta põhjendust. Sarnaselt võis ka juhtkonna esindaja valida õpetaja, keda teadis rohkelt tagasisidet andvat. Samas on uurimuses osalemine eetikanõudeid silmas

pidades alati vabatahtlik ning kuni uurimusse ei kaasata koole ja õpetajaid juhusliku valiku teel, võivad ka tulemused olla mõjutatud osalejate eelistustest.

Andmeid kogudes oleks võinud terviklikuma ülevaate saamiseks sõnalise tagasiside edastamisest hankida ka õpilaste kirjalikud tööd, et analüüsida töödele kirjutatud tagasisidet. Lisaks oleks olnud võimalus vaadelda klassiruumis toimuvat, et analüüsida õpetaja tunnisisest tagasisidestamist. Mahulise piirangu tõttu ei saanud aga nendele aspektidele keskenduda.

Andmekogumise kolmas piirang on seotud bakalaureusetöö koostamise käigus õpetajaga läbiviidud intervjuuga. Nimelt võib intervjuu piiranguks pidada selle läbiviimist telefoni teel, mis takistas mitteverbaalse informatsiooni vahetamist ning võis seeläbi vähendada uuritava huvi selgitada vastuseid põhjalikumalt. Uurijal tekkis eelneva andmekogumise käigus õpetajaga aga hea suhtlus, mistõttu ei olnud intervjuu käigus õpetaja vähesem huvi vastuste selgitamisel otseselt tajutav.

Andmeanalüüsil oleks uurimuse kvaliteedi suurendamiseks saanud läbi viia suuremahulisema kaaskodeerimise kahe esimese uurimisküsimuse andmeanalüüsil ja lisada kaaskodeerimise ka intervjuu analüüsiprotsessi. Uurija oskab saadud kogemuse põhjal edasistes töödes andmeanalüüsile kuluva ajaga paremini arvestada.

Esimese uurimisküsimuse analüüsi piiranguks võib pidada seda, et sõnalise tagasiside sisu kategoriseerimisel ei tuginetud varasemast kirjandusest selgunud kategooriatele ning teise uurimisküsimuse puhul seda, et sõnalise tagasiside tonaalsuse määratlemine oli tihtipeale ühe sõnalise tagasiside mitme tonaalsuse väljendamise tõttu keeruline. Andmeanalüüsi piirangud olid eelkõige seotud uurija vähese kogemusega uurimistöö koostamisest.

Algselt seati eesmärgiks analüüsida ka Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside trimestritevahelisi erinevusi, mida töö autor aga bakalaureusetöö mahtu arvestades teha ei saanud. Kogutud andmeid saab aga vajadusel edasises magistritöös kasutada, mistõttu säilitatakse neid turvaliselt edasi.

Käesoleval bakalaureusetööl on praktiline väärtus nii uuritava kooli siseselt kui ka laiemas perspektiivis. Esiteks saab nii uuritav õpetaja kui ka kooli juhtkond ühe trimestri lõikes ülevaate, kuidas ühele klassile Stuudiumi kaudu matemaatikatunnis sõnalist tagasisidet edastatakse, mis ärgitab võimalikku arutelu uuritavas koolis kasutusel olevatest hindamisstrateegiatest. Nii õpetaja kui ka kooli juhtkonna esindaja olid andmekogumiseks nõusolekut andes tulemustest huvitatud ning soovisid valmiskujul bakalaureusetööd lugeda.

Laiemas perspektiivis võimaldavad uurimuse tulemused nii tegevõpetajatel kui ka õpetajakoolituse tudengitel reflekteerida oma hindamispõhimõtete üle. See innustab omakorda sõnalise tagasiside põhimõtetega tutvumist ning arendab potentsiaalselt õpetajaid.

Tööl on praktiline väärtus ka lapsevanematele, kes uurimuse tulemustega tutvudes oma arvamust sõnalisest tagasisidest kui hindamise osast kujundada võivad. Lisaks laiendas bakalaureusetöö kirjutamise protsess oluliselt autori silmaringi, nii uurimistöö koostamisest kui ka asjaoludest, mida tulevase õpetajana sõnalise tagasiside edastamisel silmas pidada.

Tänusõnad

Soovin tänada uurimuses osalenud kooli juhtkonna esindajat, kes näitas välja huvi ja toetas uurimuse elluviimist. Uuritav õpetaja oli esimesest kohtumisest saati mulle oma positiivse suhtumisega igati toeks ning leidis vajadusel alati aega, tänan teda selle suure panuse eest. Soovin minusse uskumise ning pideva julgustamise eest tänada ka oma perekonda. Paremat juhendajat kui Liina Lepp ei suuda ma ette kujutada, tema mõistev suhtumine, motiveerivad sõnad ning suurepärased probleemilahendusoskused on rohkem kui tänuväärsed.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Triinu Aaviku

/allkirjastatud digitaalselt/

09.01.2020

Kasutatud kirjandus

Aksen, M., Jürimäe, M., Nõmmela, K., Saarsen, K., Sillak, S., Eskor, J., Vool, E., & Urmann, H. (2018). *Uuring: Eesti üldhariduskoolides kasutatavad erinevad hindamissüsteemid*. Tartu: Tartu Ülikool.

Baleni, Z-G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *Electronic Journal of e-Learning*, *13*(4), 228–236.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77–101.

British Educational Research Association (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Külastatud aadressil https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018-online

Bruno, I., & Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, *36*(3), 111–120.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, *31*(2), 219–233.

Cookson, C. (2017). Voices from the East and West: congruence on the primary purpose of tutor feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(7), 1168–1179.

Creswell, J-W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.

Crooks, T-J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of educational research*, *58*(4), 438–481.

Denton, P., Madden, J., Roberts, M., & Rowe, P. (2008). Students' response to traditional and computer-assisted formative feedback: A comparative case study. *British Journal of Educational Technology*, *39*(3), 486–500.

Edgerly, H., Wilcox, J., & Easter, J. (2018). Creating a Positive Feedback Culture. *Science Scope*, *41*(5), 43–49.

Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. California: Sage Publications.

Graneheim, U-H., Lindgren, B-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, *56*, 29–34.

Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning: Feedback*. London: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*(1), 81–112.

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.

Homan, R. (2001). The principle of assumed consent: the ethics of gatekeeping. *Journal of Philosophy of Education, 35*(3), 329–343.

Jug, R., Jiang, X-S., & Bean, S-M. (2019). Giving and Receiving Effective Feedback: a review article and how-to guide. *Archives of pathology & laboratory medicine, 143*(2), 244–250.

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys

Lee, H-H., Leong, A-P., & Song, G. (2016). Investigating teacher perceptions of feedback. *ELT Journal, 71*(1), 60–68.

Llorens, A-C., Vidal-Abarca, E., & Cerdán, R. (2016). Formative feedback to transfer self-regulation of task-oriented reading strategies. *Journal of Computer Assisted Learning, 32*(4), 314-331.

Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(2), 266–288.

Nicol, D-J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education, 31*(2), 199–218.

O'Donovan, B-M., den Outer, B., Price, M., & Lloyd, A. (2019). What makes good feedback good? *Studies in Higher Education*, 1–12.

Palinkas, L-A., Horwitz, S-M., Green, C-A., Wisdom, J-P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research, 42*(5), 533-544.

Peterson, E-R., & Irving, S-E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction, 18*(3), 238–250.

Praakli, K. (2009). Intervjuu keeleandmete kogumise meetodina. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 5, 209–223.

Põhikooli riiklik õppekava (2018). *Riigi Teataja I 14.02.2018, 8*. Külastatud aadressil https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008

Sadler, D-R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, *18*(2), 119–144.

Sadler, D-R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, *5*(1), 77–84.

Salumaa, T., & Talvik, M. (2009). *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko.

Schwartz, D-L., Tsang, J-M., & Blair, K-P. (2016). *The ABCs of how we learn: 26 scientifically proven approaches, how they work, and when to use them*. New York: WW Norton & Company

Sheafer, T. (2006). How to evaluate it: The role of story-evaluative tone in agenda setting and priming. *Journal of Communication*, *57*(1), 21–39.

Strauss, A-L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge university press.

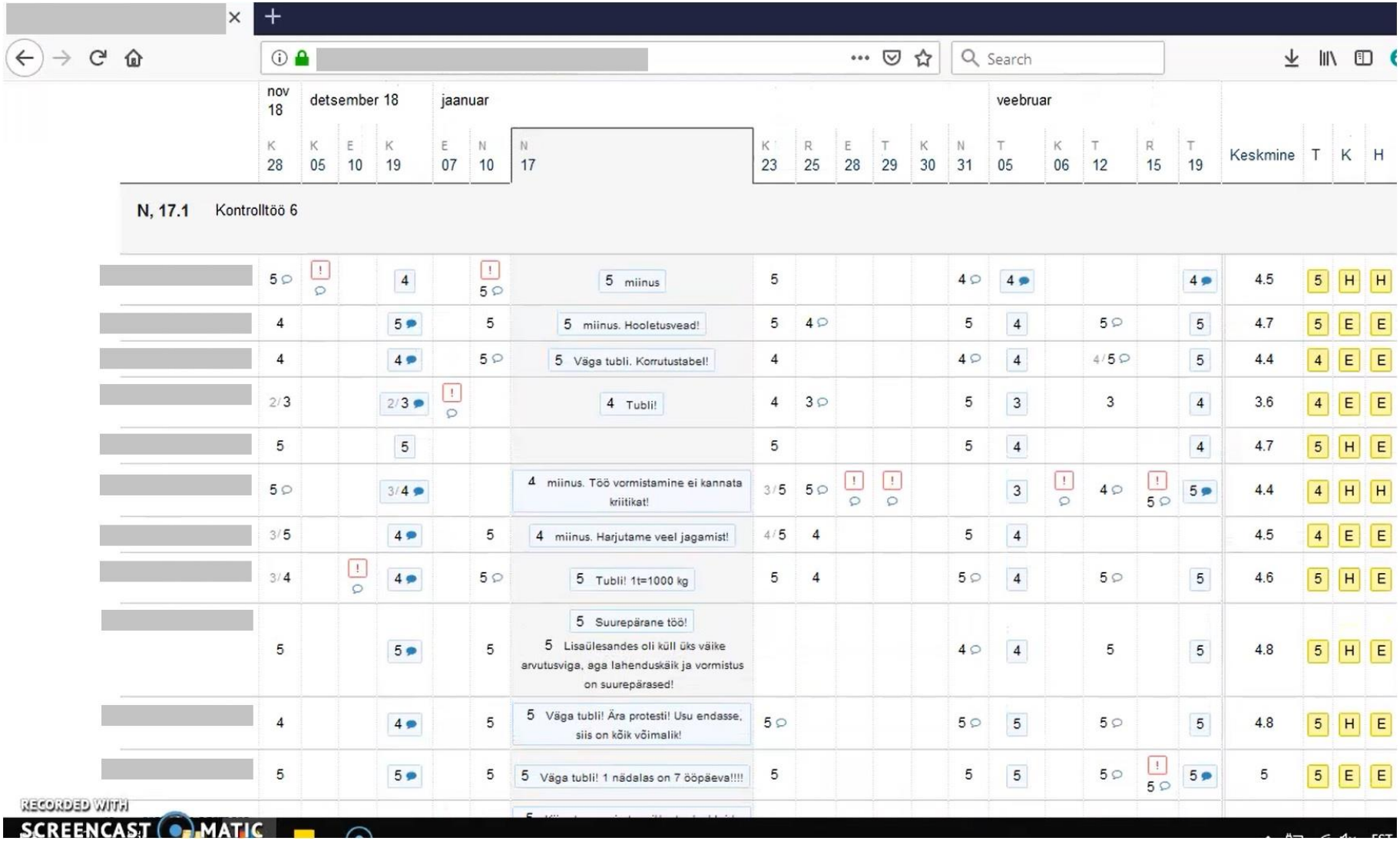
Stuckey, H-L. (2014). The first step in data analysis: Transcribing and managing qualitative research data. *Journal of Social Health and Diabetes*, *2*(1), 6 –8.

Zarshenas, L., Sharif, F., Molazem, Z., Khayyer, M., Zare, N., & Ebadi, A. (2014). Professional socialization in nursing: A qualitative content analysis. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, *19*(4), 432.

Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 519–533.

Lisad

Lisa 1. Väljavõte ekraanivideost



	nov 18	detsember 18			jaanuar									veebruar								
	K 28	K 05	E 10	K 19	E 07	N 10	N 17	K 23	R 25	E 28	T 29	K 30	N 31	T 05	K 06	T 12	R 15	T 19	Keskmine	T	K	H
N, 17.1 Kontrolltöö 6																						
	5	!		4		! 5	5 miinus	5					4	4				4	4.5	5	H	H
	4			5		5	5 miinus. Hooletusvead!	5	4				5	4		5		5	4.7	5	E	E
	4			4		5	5 Väga tubli. Korrutustabel!	4					4	4		4/5		5	4.4	4	E	E
	2/3			2/3	!		4 Tubli!	4	3				5	3		3		4	3.6	4	E	E
	5			5				5					5	4				4	4.7	5	H	E
	5			3/4			4 miinus. Töö vormistamine ei kannata kriitikat!	3/5	5	!	!			3	!	4	! 5	5	4.4	4	H	H
	3/5			4		5	4 miinus. Harjutame veel jagamist!	4/5	4				5	4					4.5	4	E	E
	3/4		!	4		5	5 Tubli! 1t=1000 kg	5	4				5	4		5		5	4.6	5	H	E
	5			5		5	5 Suurepärane töö! 5 Lisaülesandes oli küll üks väike arvutusviga, aga lahenduskäik ja vormistus on suurepärased!						4	4		5		5	4.8	5	H	E
	4			4		5	5 Väga tubli! Ära protesti! Usu endasse, siis on kõik võimalik!	5					5	5		5		5	4.8	5	H	E
	5			5		5	5 Väga tubli! 1 nädalas on 7 ööpäeva!!!!	5					5	5		5	! 5	5	5	5	E	E

RECORDED WITH SCREENCAST-O-MATIC

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

Sain lõpuks kõik Stuudiumisse lisatud kommentaarid tekstifaili ümber kirjutatud. Olen väsinud, aga püüan ka kodeerimisega alustada. Miski ütleb, et see osutub keerulisemaks kui praegu ette näen. Poolteist tundi hiljem on minu peas väga suur segadus. Alustasin esimese uurimisküsimuse andmete kodeerimisega ehk proovisin aru saada, mida sõnalise tagasiside sisuks nimetada. Jõudsin kodeerimisega vaevu poole peale, kui juba kodeerimise eesmärgi osas segadusse sattusin. Sundisin end siiski lõpuni kodeerima – ehk saan korduvkodeerimise ajaks kodeerimise „selgeks“.
Õnneks oli korduvkodeerimine kõvasti kergem, pidasin vahepeal juhendajaga nõu ja sellest oli palju abi. Tagasiside sisu muutus nüüd juba päris arusaadavaks, tonaalsuse koha pealt pean veel juhendajaga rääkima. Mõnele tagasisidele ei oskagi „otsa vaadates“ öelda, kas ta on positiivne, negatiivne või neutraalne. Korduvkodeerimine tekitas minus huvi intervjuu läbiviimise vastu. Ei tea, kas juhendajale võiks ka mõte intervjuu kaasamisest meeldida. Tõenäoliselt põhjustan endale sellega päris palju tööd, aga see tundub väga väga huvitav.
Intervjuu õnnestus paremini, kui arvasin. Ma ei kaotanud järge ja suutsin õpetajat kuulata. Kartsin, et tehnika veab alt, aga kuulsime üksteist hästi ja midagi ei jäänud arusaamatuks. Helisalvestis on ka arusaadav. Tunne on hea, õpetaja soovis kõne lõpus edu ja ei paistnud, et ma teda kuidagi tülitanud oleksin. Mulle tundub, et kõik olulised küsimused said läbi räägitud ja me täiendasime üksteist. Õnneks õpetaja rõhutas, et võin alati ühendust võtta, kui midagi selgusetuks jäi või täiendamist vajab.
Transkribeerimine oli päris huvitav kogemus, ma ei ole kunagi kellegi sõnadele nii detailselt tähelepanu pööranud. Intervjuu kodeerimine oli see-eest paras peavalu, sellele pidi hoopis teistmoodi lähenema kui eelnevate uurimisküsimuste puhul. Tehtud ta aga sai, ootan huviga korduvkodeerimist. Pean kindlasti enne taas juhendajaga nõu pidama.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triinu Aaviku,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsus ning tagasisidestava õpetaja arusaamad enda lisatud tagasisidest“, mille juhendaja on Liina Lepp, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Triinu Aaviku

09.01.2020